

Creatività, un cammino ideale da Emilio Garroni a Jean Piaget

Maria B. Pignataro*

ABSTRACT

This paper aims to analyse the concept of creativity as a fundamental trait of human behaviour, showing the problematic and complex nature of the instinct/intelligence dichotomy. Within the framework set out by Emilio Garroni, theorist of creativity, in dialogue with Kant's transcendental philosophy, this paper attempts to show how Piaget's theory can help us understand creativity as a peculiarity of the intellectual equipment of humankind. It is the main driver of a subject's adaptation to the world, aimed at promoting survival. The paper also aims to investigate the interdependence between creativity and legality. Piagetian genetic epistemology sheds light on psychogenesis through close comparison with empiricism on the one hand, and innatism on the other. Within it, intelligence is considered as a constructive-creative activity. Thus, an imaginary path is followed from Garroni to Piaget, through an investigation which focuses primarily on the analysis of functional invariants, the complex assimilation-accommodation mechanism, trying to show the Kantian and "quasi-non-Kantian" of Piagetian functional apriorism and grasping the relationship between organism and environment. This study tries to show the existence of a *fil rouge* between Garroni, Kant and Piaget, investigating the activity of an epistemic subject. Firstly, it analyses Garroni's theory and the epistemological reading of Kantian philosophy, with particular reference to Third Critique. Secondly, it introduces Piagetian constructivism, showing the central role of the accommodation-assimilation process and focusing on functional interactivism. Finally, the reflection will focus on the question of "questions and questions", posed by Garroni, and will analyse the Piagetian decentralization of the child in the dialogical dimension with the adult, throwing further light on creativity understood as an adaptive and constructive procedure.

KEYWORDS

Creativity, Instinct/Intelligence, Epistemology, Functional Interactionism, Assimilation-Accommodation, *Erkenntnis Als Wirkung*

1.1 *In cammino verso la creatività*

Il tema che mi propongo di affrontare in questo breve saggio è un tema sì, delicato e complesso, che stava particolarmente a cuore a Emilio Garroni, studioso di prim'ordine e maestro illuminato. La

* Independent researcher, maria.bpignataro@gmail.com

creatività sarà qui indagata tramite un cammino ideale, non in senso hegeliano, che condurrà da Garroni a Piaget, attuando un tentativo di comprensione¹ che passerà in rassegna, da un lato, la “rigorosa e acuminata” (Virno 2010, p.9) teoria della creatività garroniana e, dall’altro, il costruttivismo piagetiano.

La creatività è, così, presentata come un “tratto pertinente del comportamento umano” (Garroni 2010, pp. 62-64) in quanto capacità necessaria alla sopravvivenza e motore dell’*adattamento*² del soggetto al mondo.

In effetti, il nostro interesse si concentra sulla problematica relazione *soggetto-mondo* con la finalità di gettare luce o quanto meno tentare di farlo su tale diade soggetto epistemico-oggetto epistemico, tanto indagata dai filosofi nel corso dei secoli; in tal senso, la nostra riflessione prende corpo all’interno di una cornice peculiare, che abbia come coordinate spaziali (per usare un’immagine matematica) la filosofia trascendentale di Immanuel Kant e la teoria della creatività di Emilio Garroni. In questo cammino intrapreso, si approderà all’epistemologia genetica di Jean Piaget e alla psicogenesi delle capacità operative della mente umana tramite strategie di adattamento dell’organismo all’ambiente, evidenziando l’importanza dell’integrazione delle ricerche biologiche sull’evoluzione della specie umana con gli studi sullo sviluppo cognitivo infantile. Si è scelto, quindi, un arduo percorso, che tenta di gettare un ponte tra Kant, Garroni e Piaget e, consapevoli dei limiti della ricerca proposta, in modo anticipatorio si chiede venia non per ciò che si vorrebbe dire, ma per ciò che effettivamente si riuscirà a dire. In effetti, si è intravisto un *fil rouge*, probabilmente ancora da chiarire davvero, tra i tre pensatori, ognuno dei quali, con diversificati percorsi di ricerca, contribuisce all’indagine sull’attività del soggetto epistemico, dotato sì di un’attrezzatura invariante, da un lato, ed elaborativa, dall’altro, ma soprattutto posizionato in un mondo oggettivo nel quale, appunto, anche l’oggetto ha un ruolo, per certi versi, limitante sul soggetto stesso. Ma andiamo per gradi.

1.2 Ancora dicotomia istinto/intelligenza?

Esplicitiamo il punto di partenza: come sottolinea Garroni, “almeno da Darwin in poi è in atto una *revisione profonda* [...] dell’opposizione quasi-classica di istinto e intelligenza” (Garroni

¹ “Conoscere, comprendere e ricomprendere-sempre-di nuovo” è una delle tematiche-chiave che Garroni indaga in *Senso e Paradosso* (Garroni 1986, pp. 112-128).

² Concetto centrale del pensiero di Piaget (v. §§ successivi).

2010, p. 41), dicotomia che sottende altre opposizioni presenti nella dimensione filosofico-culturale come corpo-anima, materia-spirito.³ La ricerca antropologica e biologica mostra a tal proposito un panorama piuttosto articolato e disarmonico, che tuttavia globalmente non accetta più “quell’opposizione nella sua metafisica e non più sostenibile radicalità” (Garroni 2010, p. 42). Si evince, infatti, una sorta di continuità-discontinuità tra istinto e intelligenza, che non appaiono più come modalità comportamentali opposte. Tale *fluidità* (cf. Bauman 2000) concettuale porta ad “una tendenza a unificare uomo e animali non umani sotto il segno del biologico [...] e del culturale” (Garroni 2010, p. 42), considerando, da un lato, l’uomo nella sua animalità e, dall’altro, l’animale nella sua culturalità.⁴ Tuttavia, tale perdita di confini netti può disorientare, aprire “la voragine del possibile” (Garroni 2010, p. 47), immergendo l’uomo in un mondo biologico oscuro e sconfinato. Nonostante l’etologia non ponga una divisione radicale tra l’uomo e le altre specie animali è da mettere in luce che se nell’esperienza animale la dimensione operativo-creativa è “un fenomeno relativamente marginale” in quanto “il ventaglio di possibilità” di scelta è limitato, rispetto ai meccanismi di base piuttosto rigidi, nell’esperienza umana la creatività “è il carattere saliente del comportamento umano,” che può aprirsi e specificarsi “in tutte le direzioni.” Tale aspetto – nella sua accezione linguistico-comunicativa – porta da un lato alla “formatività settoriale o univocità dei codici zoosemiotici” e dall’altro all’“onniformatività o onnipotenza del linguaggio umano.”⁵

³ Opposizione che il filosofo della scienza Tagliagambe indaga tramite il suggestivo confronto tra il fisico Pauli e lo psicoanalista Jung (Tagliagambe & Malinconico 2011, pp. 17-27).

⁴ “Non sarebbe vero, in altre parole, che la cultura è un privilegio dell’uomo, poiché tutti gli animali sono in qualche misura animali culturali, capaci di produrre cultura creativa (nuovi comportamenti) e di trasmetterla” (*Ibidem*).

⁵ Garroni 2010, p. 50. Ricordiamo due riferimenti al mondo animale presenti nella terza Critica: il primo, nella *Prima introduzione* (§V, 2°cap.), dove si suppone una qualche facoltà di riflessione dell’animale, anche se solo istintiva; il secondo (§43), che concerne la “pseudo-arte” delle api, considerata “un prodotto di natura (dell’istinto)” (Kant 1960, pp. 128-129), quindi non una produzione libera, ma meccanicistica che, tuttavia, non sembra spiegare adeguatamente le dinamiche di vita degli animali. Kant ne sembra consapevole. Ricordiamo, inoltre, tre riferimenti al mondo non-umano presenti anche in Garroni: il primo, che riguarda la specificazione comportamentale tramite movimenti casuali del porcellino di terra o *Porcellio Scaber*; il secondo, che concerne l’impulso esplorativo del ratto di Skinner (Garroni 2010, pp. 50-51); il terzo, infine, il più indagato probabilmente, concerne il caso classico di Lorenz del pesce gioiello o *Hemichromis bimaculatus*, inserito nella fondazione kantiana della creatività (Garroni 2010, pp. 150-154).

1.3 La creatività come tratto pertinente del comportamento umano

In altre parole, se compariamo l'essere animale umano con l'essere animale non-umano, possiamo riscontrare che l'uomo manca di "senzi che hanno gli altri animali, oppure ha soglie percettive più anguste" (Garroni 2010, p. 62).

Tuttavia, la differenza tra le due dimensioni viventi non è meramente quantitativa ovvero non concerne soltanto una maggiore o minore recettività, né maggiori o minori interazioni con l'ambiente, né maggiori o minori possibilità di quantità di associazioni o di operazioni. È vero, persiste senz'altro, nonostante le differenze, una sorta di continuità; d'altro canto, nell'essere umano non vi è tanto "qualcosa in più, ma qualcosa di diverso" (*Ibidem*), qualcosa che si dà nella sua valenza costitutiva ovvero *un tratto pertinente*. Quindi, la creatività è "un tratto pertinente del comportamento umano" (Garroni 2010, p. 64). Seppur tentando di andare oltre i riduzionismi, continuiamo a fare i conti con le opposizioni Natura/cultura, istinto/intelligenza, creatività/ripetitività introdotte dal linguaggio comune.

Osserviamo, a vantaggio di questa lettura più fluida dell'opposizione Natura/cultura, l'esistenza di tutta una letteratura sugli *enfants sauvages*, casi-limite particolarmente illuminanti sia da un punto di vista antropologico, che psicologico, nonché educativo. In particolare, ricordiamo il caso di Viktor, il fanciullo dell'Aveyron, che tanto ha interessato gli studiosi dell'800 e del '900 (la stessa Maria Montessori), il quale esemplifica la strettissima relazione tra evoluzione culturale e biologica dell'essere umano, confutando l'ideale di un ritorno ad un puro stato di Natura.⁶

Osserviamo che, per quanto si possano mostrare delle analogie tra umano e non-umano, quella diversità che appare, quel di più, tipicamente elaborativo-costruttivo dell'umanità potremmo ipotizzare che si attui *anche* tramite una contestualizzazione ambientale, una stimolazione culturale e una relazione-comunicazione affettiva, le quali permettono le stabilizzazioni delle associazioni, la memorizzazione stratificata, la costruzione di interazioni originali ovvero tutti quei processi che rendono un essere umano tale.

⁶ Così, le competenze intellettuali e la ricchezza della spiritualità dell'essere umano sembrerebbero non essere presenti sin dalla nascita, come del resto evidenzia anche l'approccio evolutivo piagetiano, bensì essere frutto di un processo di interazione organismo-ambiente, rappresentato egregiamente nel film *Enfant sauvage* di F. Truffaut (1969). La diversità costitutiva propria dell'essere umano emergerebbe chiaramente in questi casi di bambini soggetti di estrema deprivazione culturale e affettiva – portando ad un superamento della pedagogia dello spontaneismo di Rousseau e Tolstoj – che condurrebbe all'idea secondo la quale donne e uomini si diviene.

Dunque: siamo di fronte ad una *revisione profonda* dell'opposizione Natura/cultura, ripetitività/creatività, istinto/intelligenza, potremmo dire un superamento della dicotomia cartesiana, che vede entrare in gioco diversi concetti-chiave quali *rappresentazione, riflessione, operatività, metaoperatività* e ancora *legalità, applicabilità, finalismo, Giudizio* (kantianamente inteso come facoltà di giudicare). In questa nuova ottica, appare un nuovo concetto di *creatività*, non più opposto alla *ripetitività*, alla *legalità*, piuttosto osserviamo una peculiare capacità umana di tipo elaborativo e appunto creativo che si instaura grazie ad “una distanza rappresentativa e riflessiva rispetto agli oggetti” (Garroni 2010, p. 52.) che sono pensati, organizzati, ri-organizzati anche in assenza dei casi in concreto. Ma cosa si intende per distanza? Continuiamo a procedere per gradi.

1.4 Verso una lettura epistemologica

Una volta compresa la problematicità di fondo della dicotomia Natura/cultura, ripetitività/creatività possiamo indagare la dimensione epistemologica kantiana, tramite una ricognizione del saggio del 1976 di E. Garroni. Tentiamo di mettere in luce la relazione, semmai ve ne sia davvero la necessità, tra tale ricerca garroniana e il suo peculiare e successivo contributo sulla creatività, che attuiamo con un'apertura vigile sulla ricerca epistemologica piagetiana.

Ma andiamo ancora per gradi. Nella premessa, l'Autore esplicita il duplice scopo del suo scritto, che si presenta da un lato come un'introduzione alla *Critica della facoltà di giudicare*,⁷ “una delle opere più complesse, controverse e produttive di Kant” (Garroni 1976, p. 7) e, dall'altro, come esplicitazione e argomentazione delle interconnessioni che si ritengono esistenti tra estetica ed epistemologia. L'analisi della terza Critica, quindi, diviene una possibilità di attualizzazione del pensiero kantiano, non meramente rendendo vivo ciò che è morto (questione mal posta in tal senso per Garroni), piuttosto avendo come “intenzione di fondo” la comprensione del pensiero kantiano e della sua “capacità esplicativa rispetto ai nostri problemi epistemologici ed estetici” (Garroni 1976, p. 8.) attraverso una interpretazione/ricostruzione critica.

Si tratta di un'ipotesi di lavoro, chiarifica Garroni stesso. Un'ipotesi ancora oggi da sviscerare, a mio avviso. Del resto, quest'opera kantiana (mi riferisco naturalmente alla *CdG* o *Critica della facoltà di giudicare*, come amava denominarla Garroni), è stata studiata e ristu-

⁷ Da qui per brevità indicata con CdG. Nel testo si fa cf. sia alla traduzione di Garroni e Hohenegger sia a quella di Gargiulo (quando necessario sarà specificato).

diata nei suoi problemi, smontata e rimontata in ogni sua parte come sottolinea Scaravelli (1968, p. 341). È facile, quindi, ripetersi, cadere nel banale? Questo non sembra il timore di Garroni che abbraccia l'approccio scaravelliano alla terza Critica: "il celebre *tout est dit* con cui La Bruyère comincia i suoi *Caractères* potrebbe venire esteso con pieno diritto ad ogni nuovo lavoro sulla *Critica del Giudizio*" (*Ibidem*). Per comprendere il senso di questa citazione, evidenziamo l'utilizzo del condizionale *potrebbe*. E, in effetti, è proprio sottolineando il carattere antifrastico dell'affermazione di Scaravelli, che Garroni mette in luce lo straordinario contributo delle *Osservazioni sulla Critica del Giudizio*, "in quanto fanno emergere con chiarezza l'indiscutibile attualità del Kant epistemologo, oltre l'orizzonte prevalentemente gnoseologico della *Critica della Ragion Pura*" (Garroni, 1976, p. 8). Arriviamo qui ad un punto nodale, che mostra *in nuce* il dialogo problematico e silente, che tentiamo di svelare, almeno in parte, tra Kant, Garroni e Piaget. Ma procediamo sempre gradualmente.

In primo luogo, osserviamo che Garroni mette in luce che spesso il pensiero kantiano non è compreso davvero, piuttosto è colto confusamente soprattutto da scienziati e filosofi della scienza che "si ostinano ad inchiodarlo⁸ al suo quasi-innatismo (un innatismo di tipo inferiore, materiale, euclideo e meccanicistico), gettandogli addosso la croce delle geometrie non-euclidee o della fisica quantistica" (Garroni 1976, pp. 8-9). Di fondo, ciò che appare è una conoscenza del Kant della prima Critica a discapito del Kant della terza, come se non si cogliesse appunto l'evoluzione e la complessità della filosofia kantiana, che va oltre il già articolatissimo contributo della *Critica della Ragion Pura*. In particolare, la confusione è soprattutto a proposito delle *condizioni a priori* che vengono considerate come un contenitore univoco, se così possiamo dire, senza le necessarie distinzioni tra i principi trascendentali e le loro specificazioni in leggi empiriche.

In secondo luogo, evidenziamo che questa lettura confusa e, in parte, travisante il pensiero kantiano sembra essere propria anche di Jean Piaget, il quale, come sottolinea Garroni, pur esplicitando nella sua opera un riconoscimento al contributo di Kant soprattutto in relazione alle condizioni preliminari kantiane, tuttavia, ne presenta una *lettura in parte distante*. In effetti, tali condizioni vengono, da un lato, riprese e analizzate nell'ambito della riflessione sulla conoscenza della conoscenza dello studioso ginevrino, ma, dall'altro, ritenute "troppo ricche." Cosa significa esattamente? Riportiamo la citazione integrale tratta da *L'epistemologia genetica*:

⁸ Il corsivo *lo* è dell'Autrice.

Per quanto riguarda ora l'ipotesi aprioristica, che localizzerebbe la predeterminazione nel soggetto e non più negli oggetti, ci si trova ugualmente in presenza di una sorta di limite, ma in senso opposto. Sembra geneticamente evidente che ogni costruzione elaborata dal soggetto supponga delle condizioni interne preliminari e a questo riguardo Kant aveva ragione. Solamente, le sue forme *a priori* erano veramente troppo ricche: egli riteneva, per esempio, necessario lo spazio euclideo, mentre le geometrie non euclidee lo hanno ridotto al livello di caso particolare. Poincaré ne ha tratto la conclusione che la struttura di gruppo era la sola necessaria, ma l'analisi genetica mostra che anch'essa non si costruisce che progressivamente ecc. Ne risulta che, a voler raggiungere un *a priori* autentico, si deve ridurre sempre più la comprensione delle strutture iniziali, e che, al limite, ciò che sussiste a titolo di necessità preliminare si riduce al solo funzionamento: infatti, è questo che costituisce l'origine delle strutturazioni, ma nel senso in cui Lamarck diceva che la funzione crea l'organo (la qual cosa resta vera su un piano fenotipico). È chiaro allora che questo apriorismo funzionale non esclude affatto ma richiede una costruzione continua di novità (Piaget, 1993, p. 116).

La ricerca piagetiana, quindi, pur riconoscendo il contributo epistemologico kantiano che si esplica tramite l'ipotesi aprioristica soggettiva, la quale rende possibile la costruzione del reale da parte di ogni individuo, limita il contributo di tali condizioni interne preliminari kantiane, ritenute troppo ampie. Lo studioso evidenzia un apriorismo funzionale come elemento fondativo di una costruzione delle novità, che avviene *in fieri*, e non è mai precostituita, approdando alla sua concezione costruttivista.

1.5 *La matrice epistemologica della CdG*

Ora, cerchiamo di chiarire la matrice epistemologica della *CdG* per giungere poi all'analisi dell'approccio piagetiano. Nello specifico, Garroni mette in evidenza tre “luoghi comuni” legati alla *CdG*, che mostrano una fallacia interpretativa nella loro parzialità, indebitamente elevati a rango di interpretazione dominante. Ripercorriamo l'elenco proposto da Garroni, che nonostante i limiti di ogni elencazione, che lui stesso evidenzia, mostra a mio avviso una notevole utilità (Garroni, 1976, pp. 13-14).

Il *primo luogo comune* concerne la scoperta del finalismo della natura, che sembrerebbe un completamento/affiancamento al meccanicismo della prima Critica, avente una qualità di ampliamento gnoseologico, “una qualche estensione della conoscenza”, per usare le parole di Garroni, che permette un'apertura alla biologia tramite la considerazione degli “organismi.” Testualmente si fa riferimento alla prima nota del §90, in particolare all'affermazione anticartesiana “gli animali agiscono secondo rappresentazioni (non sono, come vuole Cartesio, macchine)” (Kant, 1982, §90, p. 279).

Il *secondo luogo comune* concerne la valutazione della terza Critica come una sorta di raccolta, somma etichetta nella quale inserire i nuovi interessi che sono sorti in Kant, e tutto ciò di eterogeneo e non sistemabile/catalogabile/collocabile del suo pensiero critico.

Il *terzo luogo comune*, piuttosto diffuso e condiviso in ambito manualistico, concerne la lettura della terza Critica come un tentativo di riconciliare l'inconciliabile, una sorta di matrimonio riparatore tra la *CRPu* e la *CRPr*, tra il mondo della necessità e quello della libertà, che mostra un intento sistematizzante finalizzato a dare un senso più ampio al percorso critico kantiano nella sua globalità.⁹

Quindi, Garroni osserva che il finalismo kantiano ha una “esclusiva fondazione epistemologica generale a partire dal §IV dell’*Introduzione* definitiva” (Garroni 1976, p. 18.), che viene in qualche modo a delimitare le dimensioni della questione teleologica, relativa al problema degli organismi. Perciò, la finalità è riportata/riletta come istanza epistemologica del “principio di finalità,” il quale sappiamo non riguardare gli organismi in senso stretto, piuttosto presentando un carattere soggettivo, *costruttivo*, naturalmente estetico e, quindi, diremo *creativo*. In effetti,

la seconda e definitiva *Introduzione alla CdG* [...] non lascia dubbi sulla priorità teorica, anche dal punto di vista della sua struttura, di una prospettiva epistemologica. Il problema estetico e quello della finalità della natura sono nettamente marginali rispetto al problema della possibilità della conoscenza scientifica in quanto produzione di leggi empiriche (Garroni 1976, p. 21).

E ancora Garroni sottolinea la dimensione epistemologica quando scrive che “non la sistematicità (e neppure, a rigore, il problema del gusto o della vita), ma il problema della conoscenza scientifica è la matrice teorica della CdG e delle sue introduzioni.”¹⁰

La portata epistemologica della terza Critica è contenuta in un passaggio-chiave dell’*Introduzione*, citato dallo stesso Garroni nella traduzione di Gargiulo (Kant 1982, §IV, p. 15), che solleva una problematica centrale per procedere nella nostra argomentazione. La dimensione dell’a priori ha a che fare con una natura sì, ma in generale e non con nature in particolare, diversificate, specifiche, le quali concernono la conoscenza empirica propria della scienza in senso stretto. Perciò, “i concetti e i principi dell’intelletto non si modificano a rigore, ma costituiscono condizioni necessarie perché, insieme ad altre ulteriori condizioni che sono

⁹ Ma ci chiediamo: è davvero possibile conciliare la necessità con la libertà?

¹⁰ Garroni (1976, p. 24). La seconda *Introduzione* è più chiara e strutturata della prima, la quale tuttavia per la sua oscurità e tortuosità lascia maggiori margini di indagine.

proprie del Giudizio, una qualsiasi conoscenza particolare ed effettiva abbia luogo” (Garroni 1976, p. 29). Qui accade il passaggio dalla problematica gnoseologica e quella epistemologica, in quanto non è in gioco tanto la modificazione, quanto “ciò che Kant ha in mente, a giudicare dall’intero contesto, ricchissimo di indicazioni puntuali in tal senso [...] l’applicazione delle leggi dell’intelletto” (*Ibidem*) – quindi, una qualche approssimazione. A tale proposito, è bene sottolineare che a parte il caso specifico della matematica, la conoscenza scientifica non è semplicemente aprioristica ovvero non è una mera applicazione di principi. Si pone il problema delle condizioni specifiche di una conoscenza scientifica in quanto le condizioni generali fornite dall’intelletto non sono sufficienti, poiché riguardano la conoscenza in generale. Nasce così la necessità della *CdG*, come indagine di ampliamento delle condizioni di possibilità e ciò accade chiaramente nel §IV: le condizioni dell’intelletto non riescono a spiegare il condizionato nella sua particolarità e condizionatezza.

1.6 *Erkenntnis als Wirkung e creatività*

Così, nella *CdG* si delinea una nuova questione: come è possibile una conoscenza effettiva? “Che cosa si richiede, oltre le condizioni già note, perché sia possibile una effettiva conoscenza?” (Garroni 1976, p. 31). E qui già si incardina e nasce la questione della creatività: “è la questione, appunto, del principio del Giudizio, che non revoca i risultati della *CdRPu*, ma li precisa ulteriormente, collocandosi non più semplicemente a livello di problema gnoseologico [...], ma a livello di problema epistemologico” (*Ibidem*).

L’intelletto non dice nulla sulle leggi particolari della natura, non coglie la varietà dell’esperienza, non riesce davvero a determinare alcunché: del resto “le forme della natura sono così varie, e questa varietà e particolarità è *tanto poco* ricavabile dai soli principi dell’intelletto, che deve esserci anche un principio del Giudizio che giustifica quelle forme così varie, vale a dire le molteplici leggi empiriche nella loro diversità, nonché la loro eventuale unione sotto leggi empiriche più generali” (Garroni 1976, p. 33).

La nostra conoscenza/costruzione della natura avviene tramite sia il Giudizio determinante sia il Giudizio riflettente; in altre parole, quando conosciamo e attiviamo il processo conoscitivo del mondo, la possibilità di produrre una legge empirica è necessitata da una duplicità di condizioni: da una parte, abbiamo le condizioni trascendentali dell’intelletto che rappresenta una sorta di legalità

in generale della natura in generale; dall'altro, abbiamo un'altra condizione propria del Giudizio, anch'essa a priori che permette la modificazione o specificazione *per così dire* delle condizioni trascendentali.

Che cosa significa? In sostanza, tale condizione ulteriore, che permette l'applicazione dei concetti dell'intelletto ai fenomeni determinati e, quindi, la modificazione delle condizioni trascendentali, rappresenta un principio del Giudizio, un principio non-logico (Kant 1999, Introduzione, §VII, pp. 24-25), un principio estetico, soggettivo, non-oggettivo. Il richiamo è naturalmente al *Talent* o *Mutterwitz* della prima Critica.

Alla luce di questa indagine sull'applicabilità, si ricorda che per Kant le leggi empiriche prodotte non sono mai definitive, piuttosto anche le leggi scientifiche più prestigiose (basta pensare alla legge di Newton), "leggi più o meno particolari o generali" (Garroni 1976, p. 34) sono sempre empiriche, perciò modificabili: si accorda alla scienza una dimensione interiore dinamica, a mio avviso, superando qualsiasi approccio dogmatico. In altre parole, il principio del Giudizio, che permette l'applicazione dei concetti puri dell'intelletto agli oggetti dati empiricamente, dà luogo ad un'applicazione che genera ipotesi scientifiche, leggi empiriche, "che non sono non-costrittive, ma costruttive o soggettive, estetiche" (Garroni 1976, p. 76). *L'Erkenntnis als Wirkung*, perché sia possibile e attuabile, necessita da una parte di un'attrezzatura preconstituita, ovvero le condizioni trascendentali dell'intelletto; dall'altro, di un principio estetico, non oggettivo, né logico, una sorta di capacità che permetta di specificare le condizioni ai casi in concreto, alla realtà. Tale capacità è "creativa e costruttiva" (Garroni 1976, p. 74), è un sentimento.

In sintesi, la creatività si presenta come un principio trascendentale (Garroni 2005, pp. 138-149) strettamente interconnesso alla legalità. In altri termini, esiste una corrispondenza tra la correlazione intelletto/facoltà di giudicare e l'apparente opposizione legalità/creatività. Del resto, come scrive Garroni: "se e solo se esiste (si può parlare di) legalità, esiste (ha senso parlare di) creatività e, naturalmente, viceversa. Una creatività non connessa ad una legalità è quasi soltanto un *flatus vocis*" (Garroni 2005, p. 133).

2.1 *Il costruttivismo di Piaget*

Alla luce dell'analisi garroniana della creatività, analizziamo il contributo di Jean Piaget, che ha custodito nel suo percorso di

ricerca tre anime dialoganti, e dello scienziato-epistemologo e dello psicologo evolutivo e del filosofo¹¹, ideando un *interazionismo funzionale* di tipo strutturale ed evolutivo. Lo sviluppo mentale è, a suo avviso, “una *costruzione* continua,” “*un edificio*” caratterizzato da “un’elasticità e mobilità degli elementi tanto maggiore, quanto più stabile divenga il loro equilibrio” (Piaget 2000, p. 12). Emerge così un costruttivismo duplice che non concerne soltanto la costruzione del mondo del soggetto, ma anche la costruzione dinamica e *in fieri* dello sviluppo mentale. L’essere umano costruisce il proprio mondo e, costruendolo, si costruisce. Piaget, così, indagando l’evoluzione cognitiva sino all’età della fanciullezza, getta luce anche sui meccanismi adulti.

Nella sua opera *Le structuralisme* (1968), l’epistemologo ginevrino approfondisce il concetto di struttura. “Il vero problema è quello della predeterminazione o della costruzione” (tr. it. p. 93). Se consideriamo la struttura come una totalità chiusa e autonoma “la sua preformazione sembra imporsi” dando luogo ad uno *strutturalismo statico* tramite la rinascita di *tendenze platoniche*; al contrario, se le strutture cognitive sono di tipo trasformativo e *operativo*¹² avremo uno *strutturalismo dinamico, autoregolativo, autocostruttivo* (Piaget 1968, p. 93). Scrive:

grazie al duplice gioco delle astrazioni riflettenti, che forniscono il materiale della costruzione a mano a mano che progrediscono i bisogni, e di un’equilibratura nel senso dell’autoregolazione, che fornisce l’organizzazione reversibile interna delle strutture, queste strutture mettono capo – in virtù della costruzione stessa – alla necessità, che l’apriorismo ha sempre creduto indispensabile situare nei punti di partenza o nelle condizioni preliminari, ma che in realtà è raggiunta solo al termine (Piaget 1968, p. 95).

Arriviamo, quindi, alla considerazione genetica del costruttivismo di Piaget: ogni struttura rappresenta il risultato di una genesi che implica il passaggio da una struttura più semplice ad una più complessa (*Ibidem*); tuttavia, non si cade nell’impasse della regres-

¹¹ Il suo pensiero si nutre di un continuo confronto con Kant e Bergson. Tuttavia, come espresso in *Sagesse et illusions de la philosophie*, lo studioso attua nel tempo una presa di distanza, una deconversione dalla filosofia stessa. Quando succede alla cattedra di Merleau-Ponty alla facoltà di lettere della Sorbona, che accetta con gioia e stupore, evidenzia forse l’esistenza di un malinteso: “fui ricevuto nel modo più cordiale e più commovente dai miei nuovi colleghi della sezione di filosofia, come se fossi il tipo di psicologo-filosofo! E sì che avevo mantenuto il mio insegnamento alla facoltà di scienze di Ginevra, e che avevo appena pubblicato la mia *Introduction à l’épistémologie génétique*, nella quale presentavo questo metodo di ricerca come indipendente da qualsiasi filosofia. Ma G. Bachelard non sembrava volermene, e gli altri colleghi non avevano senz’altro letto quest’opera troppo grossa in tre volumi.” (Piaget 1969, pp. 11-39)

¹² Ricordiamo la tripartizione stadiale di Piaget (senso-motorio, pre-operatorio, operatorio).

sione infinita ad un principio primo, in quanto Piaget designa come termine di partenza *i coordinamenti senso-motori delle azioni* (*Ibidem*) che si attuano tramite movimenti spontanei dell'organismo, riflessi, programmazione istintiva (suzione e prensione) che conducono per mezzo di assimilazioni e accomodamenti al primo stadio intellettuale di tipo sensomotorio.

In altre parole, i comportamenti hanno delle radici innate, dei fattori funzionali comuni che si esplicano tramite attualizzazioni di differenziazioni. Si disegna così l'*apriorismo funzionale* le cui peculiari funzioni sono, da un lato, *l'assimilazione* in quanto processo volto a riprodurre e integrare attivamente nuovi oggetti (per es. il succhiare il pollice inserendolo nello schema della poppata) e, dall'altro, *l'adattamento* (in quanto processo *accomodativo*) degli schemi d'assimilazione alla diversità degli oggetti (*Ibidem*). Grazie a questo processo *funzionale assimilativo/accomodativo*,¹³ si costituiscono delle strutture equilibrate che presentano un certo grado di *reversibilità*.

La realtà esterna viene assimilata, incorporata dal soggetto tramite delle attività (schemi motori presenti sin dalla nascita), attuando un accomodamento all'ambiente: ciò avviene tramite una *modificazione*¹⁴ degli schemi anteriori. In altre parole, il soggetto assimilando, si riorganizza a livello strutturale e, in tal senso, si accomoda. Piaget giunge alla teoria funzionalista non solo attraverso l'indagine sui bambini, ma anche attraverso alcuni studi di malacologia, che ha condotto nel corso degli anni, finalizzati alla comprensione del fenomeno dell'ereditarietà dei caratteri appresi.¹⁵

Dunque: in luogo di una *preformazione assoluta* delle strutture, da un lato, e di un'*invenzione libera o contingente*, dall'altro, Piaget opta per una costruzione che si fonda sull'*autoregolazione* e sull'*equilibratura*, mettendo capo "simultaneamente a una necessità

¹³ Il meccanismo di assimilazione e accomodamento è, in altre parole, il *Leitmotiv* dei vari stadi evolutivi e il suo intrinseco potenziale trasformativo-regolativo in quanto motore della vita (il richiamo è senz'altro a Bergson e al rischio del vitalismo sottolineato da Garroni) è, a nostro avviso, ben esemplificato sia nell'azione del neonato che si nutre dal seno materno, sia nella dimensione ludico-infantile (il gioco solitario, il gioco simbolico, il gioco di regole) che nella dimensione onirica. Per un approfondimento sarebbe auspicabile costruire un dialogo tra Piaget, Wittgenstein e Froebel.

¹⁴ Si evidenzia nelle filosofie orientali la centralità del concetto di *vṛtti* (in sanscrito, *vortice*) che indica la natura ondosa della mente umana, perciò costitutivamente soggetta alle modificazioni.

¹⁵ Quando si fa riferimento all'innatismo, si rinvia la problematica "alla biologia" e alla "questione fondamentale dell'ereditarietà delle acquisizioni." Piaget ipotizza che all'origine dei meccanismi innati vi siano dei "fattori di acquisizione in funzione dell'ambiente," legando per esempio le condotte sensomotorie innate a un'ereditarietà acquisitiva. I suoi studi di malacologia gli hanno permesso di conoscere il caso della *Limnaea stagnalis* (Piaget 1929a e 1929b).

finale e a uno statuto intemporale in quanto reversibile” (Piaget 1968, p. 99). Tuttavia, la reversibilità è una conquista cognitiva che non è presente sin dall’inizio.

2.2 *L'intelligenza come adattamento/ri-adattamento*

Alla luce di questa concezione costruttivista, come rispondiamo alla domanda *che cos'è l'intelligenza?*

Nel saggio *La psychologie de l'intelligence* (1947), l'intelligenza è indagata in quanto *forma di adattamento* e definita come “la forma d'equilibrio cui tendono tutte le altre strutture” (Piaget 1947, p. 13) che si formano tramite percezione, abitudine e meccanismi senso-motori elementari. In particolare, “se l'intelligenza non è una facoltà, ciò comporta una continuità funzionale radicale tra le forme superiori del pensiero e l'insieme dei tipi inferiori di adattamento cognitivo o motorio” (*Ibidem*); in altre parole, l'intelligenza è un continuo dinamismo che si realizza nell'equilibrare diversi tipi di adattamento motori, pre-operativi e operativi.¹⁶ Tuttavia, questa continuità funzionale “non significa naturalmente che un ragionamento consiste in una coordinazione delle strutture percettive né che il percepire sia un ragionamento inconscio,¹⁷ perché”, e questo, a mio avviso, è fondamentale, “la continuità funzionale non esclude affatto la diversità e neppure l'eterogeneità delle strutture” (Piaget 1947, p. 13).

Osserviamo che l'essenza dell'intelligenza è di tipo *operativo* in quanto è “un sistema di operazioni viventi e attive” (*Ibidem*). Piaget ritiene centrale la valenza attiva¹⁸ del soggetto che è nel mondo e, seguendo l'insegnamento di Claparède, scrive:

ogni comportamento, che si tratti di un atto dispiegato verso l'esterno o che sia interiorizzato nel pensiero, si presenta come un adattamento o, per meglio dire, come un ri-adattamento. L'individuo agisce solo se prova un bisogno, cioè se l'equilibrio tra l'ambiente e l'organismo viene interrotto momentaneamente, e l'azione tende a ristabilire l'equilibrio, cioè precisamente a riadattare l'organismo (E. Claparède) (Piaget 1947, p. 10).

Dunque: l'azione è mossa da un bisogno intrinseco del soggetto epistemico e ogni comportamento rappresenta uno scambio funzionale tra l'interno e l'esterno. Qui si sottolinea l'importanza

¹⁶ Che studiò tramite un metodo sistematico, ma flessibile, in parte rigoroso ovvero “quasi-sperimentale” (Petter 1960, p. 11).

¹⁷ Sottolineiamo che il primo scritto piagetiano concerne la psicoanalisi (Piaget 1920).

¹⁸ La centralità dell'azione lo porterà a proporre una didattica attiva, inserendolo nel filone attivista novecentesco.

dell'affettività nel processo cognitivo: lo studioso a tal proposito si riferisce non solo alla psicologia sperimentale e alla psicopedagogia di Claparède, ma anche al contributo del filosofo e medico Pierre Janet.¹⁹ In particolare, quest'ultimo distingue

l'azione primaria o la relazione tra il soggetto e l'oggetto (l'intelligenza) dall'azione secondaria o reazione del soggetto alla sua propria azione: questa reazione, che costituisce i sentimenti elementari, consiste in regolazioni dell'azione primaria e assicura la portata delle energie interiori disponibili (Piaget 1947, p. 10).

Osserviamo il richiamo ad una finalità, che regolerebbe “l'energetica o l'economia interne del comportamento” del soggetto nel suo scambio con il mondo esterno in quanto “ogni comportamento presuppone un aspetto energetico o affettivo e un aspetto strutturale o cognitivo” (Piaget 1947, p. 11).

In altre parole, se il sentimento attribuisce un valore ai fini comportamentali, la dimensione cognitiva sembrerebbe imporre una struttura,²⁰ già indagata dalla *GestaltPsychologie*, che permetterebbe atti percettivi e atti intellettuali. E a causa di un continuo adattamento all'ambiente, l'intelligenza si presenta come una dimensione creativo-costruttiva la quale attraverso l'esperienza di disequilibri attiva una ricerca di continue nuove equilibrazioni che mantengono una propria dinamicità.

Cosicché, alla luce di quanto detto sinora, si inizia a chiarire il concetto piagetiano di intelligenza come creatività ovvero come costruttività che, come ha messo in luce Garroni, è una *questione metateorica* (Garroni 2005, p. 136) in quanto concerne le potenzialità elaborative del genere umano. In effetti, Piaget con la sua considerazione epistemologica della relazione soggetto-oggetto, “istituzionalizza la nozione di creatività, come motore interno delle trasformazioni strutturali” (Garroni 2005, p. 96). E, continuando con Garroni, “sia sotto l'aspetto ontogenetico, sia anche (*forse*) sotto l'aspetto filogenetico,” la costruttività ovvero la formazione di strutture sempre più complesse (gradualismo cognitivo) caratterizza quel processo *ordinario* di “appropriazione della realtà da parte dell'uomo” (Garroni 2005, p. 97).

Il problema della creatività e della sua interdipendenza con una legalità è un problema di fondazione metateorica della teoria scientifica, un problema cioè di riflessione e legittimazione del conoscere nel senso del classico criticismo kantiano: non un problema puramente formale o suntuario [...], ma un problema strettamente connesso all'esercizio stesso della conoscenza (Garroni 2005, p. 136).

¹⁹ Piaget ascoltò le lezioni di Pierre Janet al Collège de France nel 1920-1921.

²⁰ Sin dai tempi dell'adolescenza, Piaget sviluppa, con il fervore tipico di questo periodo evolutivo, il concetto di struttura che indaga come totalità organizzata ed in equilibrio, aprendosi a plurime letture (organica, psichica, sociale, della vita).

2.3 *Parallelismo biologico/cognitivo*

L'intelligenza, sia senso-motoria o preverbale che riflessiva o verbale, non solo si presenta come un *adattamento* all'ambiente, ma "si appoggia sulle abitudini e associazioni nate da un sistema di riflessi connessi con la struttura anatomica e morfologica dell'organismo" (Piaget 1969, p. 4). Assistiamo ad un arricchimento della concezione claparédiana dell'adattamento attraverso appunto un parallelismo biologico-cognitivo, evidenziando l'esistenza di funzioni/schemi costanti del bambino, denominate *invarianti funzionali*. Esiste, quindi, una continuità tra i processi puramente biologici di morfogenesi, finalizzati all'adattamento all'ambiente e l'intelligenza. Si parla di adattamento biologico e cognitivo che si attua tramite funzioni vitali, nel primo caso, e funzioni del pensiero costanti (strutture/schemi), nel secondo. Nel processo biologico, l'organismo si nutre e fa proprie delle sostanze dell'ambiente circostante come ossigeno, cibo, latte – le incorpora; nel secondo processo, l'organismo reagisce all'ambiente tramite comportamenti adattivi di tipo senso-motorio. L'aver dato una radice biologica all'adattamento è una novità importante in ambito psicologico-cognitivo che è attualmente appannaggio degli studi contemporanei. Come sottolinea Dentici, Piaget "assume una posizione particolare tra le varie teorie dell'adattamento" (Piaget 1969, p. 6) in quanto non abbraccia né il preformismo, secondo il quale le strutture sono preformate interamente prima dell'apprendimento, né il lamarckismo, secondo il quale il soggetto è formato esclusivamente dall'ambiente. Compare la necessità di trovare *un tertium* tra l'innatismo e l'empirismo: la sua proposta è un *interazionismo funzionale* di tipo organico e ambientale. Perciò, l'organismo e l'ambiente sono un'unità *fluida* (diremmo ancora con Bauman) "in cui vi sono mutazioni fortuite e variazioni adattive" in una morfogenesi di strutture in un continuo dinamismo con gli elementi affettivi" (*Ibidem*).

Il passo ulteriore per comprendere la psicogenesi dell'intelligenza umana è "isolare le invarianti funzionali comuni a tutte le strutturazioni di cui la *vita*²¹ è capace" (Piaget 1969, p. 6). Lo sviluppo mentale, infatti, presenta degli "elementi variabili e degli elementi invarianti" ovvero delle "strutture variabili e delle funzioni invarianti" (*Ibidem*). Questo è il punto centrale nel quale, a mio avviso, riscontriamo il collegamento con Kant. L'oscillazione sembra essere

²¹ Corsivo dell'Autrice. Torna il termine *vita*: una chiara eco bergsoniana. Garroni evidenzia in Piaget un vitalismo bergsoniano; il rischio che sorge è di tipo tautologico, seppur mitigato dalla presa di distanza, anche se parziale, rispetto a Bergson tramite la sua deconversione (si riscontra un'ambiguità di fondo nella relazione Piaget-Bergson).

tra un organismo che nasce totalmente strutturato e un organismo totalmente formato dall'ambiente: una trappola dicotomica dalla quale liberarsi. Ma non è forse la stessa impasse vista da Kant? Non è forse la stessa ricerca di fondo che ha mosso Kant nella sua indagine? Come messo già in evidenza da Garroni, esiste un'analogia Piaget-Kant, in primis nella domanda iniziale posta, un quesito essenzialmente epistemologico, una medesima iniziale *Weltanschauung*. Non solo. Le invarianti funzionali, analizzate e scandagliate da Piaget non sono forse quella stessa legalità kantiana, indagata da Garroni? Si è forse qui disegnato quel *file rouge* ipotizzato all'inizio di questo breve saggio? Forse che vi sia davvero un ponte Kant-Garroni-Piaget? Di fatto, con Piaget siamo di fronte ad *un nesso dinamico invarianti-varianti*. Quando un organismo entra in contatto immediato con un ambiente si modifica (*è influenzato da* – dimensione passiva, nell'accogliere) e struttura il mondo esterno (*influenza il* – dimensione attiva). Ecco la relazione bidirezionale, un *continuum* costruttivo/creativo, esprimendosi sia su un piano biologico che cognitivo. Naturalmente, si potrà obiettare che non vi è creatività nel puro adattamento istintuale, ma come sottolineato da Garroni vi è una dimensione costruttiva anche in alcune situazioni-limite vissute.²² Tuttavia, ci chiediamo se vi possa essere creatività senza *metaoperatività*? Potrebbe essere questo lo spartiacque tra umano e non-umano? Forse, sarebbe necessario introdurre una differenza di gradazioni tra la costruttività del non umano e la creatività dell'umano?²³

3.1 La meraviglia e la domanda infantile

Non è forse la meraviglia quel sentimento che muove l'essere umano e il cominciamento del filosofare? (Platone 1983, Vol.2).

Non è forse tale sentimento l'origine della conoscenza in generale? Concorde con Platone, anche Aristotele (1993, I, 2.982b) parla dell'atteggiamento di colui che indaga, peculiarità dell'essere umano²⁴ in ricerca libera e disinteressata.²⁵ Dalla meraviglia nascono infinite domande sull'essere umano e il suo essere nel mondo: quesiti scientifici, filosofici, esistenziali che risuonano nei secoli. Come si attua il processo conoscitivo? Quali sono le sue possibilità? Come

²² Cf. all'esempio di Lorenz del pesce gioiello studiato anche da Garroni.

²³ Alcune diadi-chiave hanno guidato la nostra riflessione: adattamento/riadattamento, interno/esterno, bisogno/equilibrio, cognitivo/affettivo, operatività/metaoperatività.

²⁴ Preferiamo *essere umano a uomo*, per un'apertura all'universalità conoscitiva, superando quell'ampliamento millenario, ma forse un po' forzato e ormai superato, che tendeva a inglobare la donna nell'uomo.

²⁵ Ma l'approccio scientifico è soltanto disinteressato?

si costruisce la relazione tra soggetto e oggetto? E la diade scienza-filosofia è davvero scindibile? Quali le differenze tra spirito e materia? Quesiti che aprono nuovi orizzonti, che guidano verso vie sconosciute. Quesiti ancora aperti.

Se consideriamo il cammino evolutivo infantile disegnato da Piaget, vediamo che il bambino inizia molto presto a porre/costruire delle domande. E già dalle prime domande poste, a nostro avviso, si può ipotizzare *in nuce* quella tendenza alla filosofia che poi si chiarificherà tramite l'acquisizione dell'astrazione nel periodo adolescenziale (che si possa davvero parlare di un bambino filosofo?).

In effetti, il pensiero spontaneo del bambino è caratterizzato da un continuo fluire di domande poste in genere "a getto continuo, non appena comincia a parlare" (Piaget 2000, p.32). I *quesiti più primitivi* sembrano concernere soprattutto *dove* si trovino degli oggetti desiderati e il loro *riconoscimento nominale*, ma pian piano già dai tre anni ai sette circa appare una domanda-chiave che aumenta di frequenza: sono "i famosi 'perché' dei bambini, ai quali l'adulto risponde spesso a fatica" (*Ibidem*). In generale, Piaget sottolinea che l'adulto di fronte al quesito veicolato dal perché, ricerca da un lato "lo scopo (perché prende quella strada?)" oppure dall'altro "la causa efficiente (perché i gravi cadono?)" (*Ibidem*).

Il bambino, invece, ha un'altra visione dell'interrogazione;²⁶ il perché infantile ricerca la ragion-d'essere delle cose del mondo, "una ragione che è insieme causale e finalistica" (*Ibidem*); ma, ci chiediamo, non è questo atteggiamento interrogativo preparatorio alla ricerca filosofica e scientifica? Perché il cane scodinzola? Ma lui sa di scodinzolare? E perché il tavolo non scodinzola? Anche lui ha quattro zampe...

Il bambino piccolo pone delle domande che esprimono il suo egocentrismo del pensiero nella personale rappresentazione del mondo: inizialmente, è come se trasferisse i suoi schemi pratici sull'organizzazione dell'ambiente intorno a lui. In questa *fase animistica*, tutto sembra dotato d'intenzionalità e di una capacità di attività intrinseca: "la lampada che brucia, il fornello che scalda, la luna che rischiara" (Piaget 2000, p. 34). Tutta la vita sembra dotata di coscienza, tuttavia non è la medesima dell'essere umano, ma, in una visione relativa essenzialmente all'utilità umana, è quel "minimun di consapevolezza e intenzionalità necessarie alle cose per compiere le loro azioni [...] e dirigersi verso le mete a loro assegnate" (*Ibidem*). Il vento, che spinge le nuvole, non è una persona, "ma sa di soffiare, perché è lui che soffia,"²⁷ e "il sole è nato

²⁶ In particolare, rimandiamo all'esempio della biglia (*Ibidem*).

²⁷ In particolare, la luna è considerata particolarmente intelligente, da seguire la per-

perché noi siamo nati ed è cresciuto perché noi siamo cresciuti” (Piaget 2000, p. 50).

Successivamente, il pensiero del bambino progredisce e comincia ad uscire dall’egocentrismo infantile, con un superamento dell’indifferenziazione tra il fisico e lo psichico. Inizialmente, il linguaggio del bambino è prioritariamente egocentrico, in quanto i discorsi accompagnano la sua azione e la dimensione comunicativa è legata esclusivamente al proprio punto di vista e alla propria condotta/azione. L’uscita dall’egocentrismo è graduale e varia in relazione all’ambiente: sembrerebbe in tal senso fondamentale l’influsso dell’educazione.

Quindi, l’egocentrismo sembra variare rispetto a cause determinate che riguardano l’attività del bambino e i rapporti con l’ambiente. In particolare, l’egocentrismo verbale prevale in attività di tipo ludico quali il gioco di fantasia e quello di esercizio, mentre diminuisce in attività socializzate legate a regole condivise sino a scomparire nel lavoro del fanciullo che si attua tramite sperimentazioni e risoluzioni di problemi scientifici (*Ibidem*). Uscendo dall’egocentrismo e tramite un processo di decentramento, il bambino comincia a scoprire l’Altro (penso in ambito antropologico a Marc Augé) e inizia il dialogo, l’interrogazione con l’alterità. Non esiste soltanto il suo mondo, ma una pluralità di mondi che cominciano ad intersecarsi. E il domandare in sé si modifica.

A nostro avviso, porre l’attenzione sull’interrogazione potrebbe profilare l’ipotesi di una nuova didattica. E in effetti alla luce di questo dialogo incessante che si attua tra l’interno e l’esterno, tra soggetto e soggetto, sin dal secolo scorso si sono aperte diverse riflessioni in ambito educativo sulle possibili *canalizzazioni virtuose* di una pedagogia che rispetti il bambino nelle sue fasi, tenendo conto dei rischi dei condizionamenti, spesso inconsapevoli.²⁸

3.2 Domanda e domanda

sona durante la notte. Piaget ricorda il caso del sordomuto studiato da W. James, il quale era convinto che il satellite terrestre potesse addirittura denunciarlo delle sue malefatte, immaginandolo in contatto con la propria madre morta da poco (Piaget 2000, p. 34).

²⁸ Piaget fa propria l’idea di un’educazione fondata sull’azione, riflettendo sui rischi dell’autoritarismo. È in compagnia di altri attivisti come Montessori, Dewey, e seppur meno facilmente catalogabili Neil e Makarenko. Quanto limitare gli interventi del bambino nella discussione? Quanto, invece, stimolarlo ad esprimersi? Che tipo di regole dare nella gestione del dialogo? Quando è possibile un dialogo autentico? Seguire i suoi bisogni oppure canalizzare i suoi interessi? E come nutrire il soliloquio come momento creativo? Ecco soltanto una piccola parte degli interrogativi dei pedagogisti che si confrontano con la dicotomia autoritarismo-libertà educativa.

Con quest'ultimo paragrafo, richiamiamo il secondo capitolo di *Senso e paradosso* di E. Garroni, a nostro avviso, fonte inesauribile di riflessioni e questioni filosofiche, psicologiche e antropologiche. A partire dalla domanda *che cos'è l'estetica?*, che attraversa l'intera opera garroniana, lo studioso approda al *domandare e sapere-già* questionando il senso intrinseco della pratica dell'interrogazione spesso data per scontata dagli specialisti "di teoria della comunicazione, di linguistica, di filosofia del linguaggio [...] e discipline affini" i quali si domandano "su *questo* o su *quello*", ma non si pongono "una domanda sul domandare in genere" (Garroni 1986, p. 89). La risposta che sembrerebbe più semplice è che si domanda qualcosa che "è già inscritto in un linguaggio e in un sapere idealmente comuni" da parte di colui che non sa a colui che sa, quindi "*alla sola condizione* che il domandante, in quanto individuo, non ne sia al corrente" (Garroni 1986, p. 90). Di conseguenza, sembrerebbe che il domandare presupponga "un ideale sapere-già" (*Ibidem*). Nel linguaggio quotidiano, capita di porre domande su cose già note piuttosto che non-note; tuttavia, "il parlante non può essere identificato con un mero ripetitore [...] I comuni parlanti, come gli animali per Kant, 'nicht[...] Maschinen sind', non sono macchine (Kant, 1790, § 90, p.351)" (Garroni 1986, p. 105), poiché non usano un linguaggio ripetitivo, banale, automatizzato, prevedibile, "come spesso credono i cultori di estetica, d'arte e di poesia" (*Ibidem*). In effetti, il filosofo romano non nega una certa banalità di fondo del linguaggio di tutti i giorni; tuttavia, una conversazione quotidiana "per quanto insignificante, è sempre un po' costruttiva" (Garroni 1986, p. 108), facendo intravedere quella dimensione creativo-elaborativa che si attua in ogni costruzione linguistica, con sfumature e gradazioni diversificate. Già Kierkegaard coglieva l'*angoscia* e la *vertigine del possibile*, alla quale Garroni correla "un'angoscia dell'impossibile," "una vertigine del non-poter-dire-e-fare altrimenti da come facciamo e diciamo sotto la costrizione di schemi percepiti come immutabili" (Garroni 1986, p. 109). Esemplarmente, l'opera di Beckett rappresenta questa "vertiginosa necessità" o "vertiginosa libertà", amplificando situazioni-limite e dando voce al no-sense (*Ibidem*). La questione della domanda presenta una relazione problematica con il sapere di appartenenza, ma di fondo possiamo aggiungere che questa peculiarità è propria del mondo adulto. Garroni, infatti, mette in luce che questo tipo di domandare non è quello infantile, che sì, vede nell'adulto una fonte inesauribile di risposte riconoscendone un "primato di onnipotenza", ma non è ancora immerso in "un sapere già-tutto-costituito" (Garroni 1986, p. 90). Il bambino in età prescolare sta maturando un processo *in*

fieri che lo condurrà dall'egocentrismo al decentramento (con la scoperta dell'Altro), ma è ancora tutto in sé. E questo processo di crescita, che condurrà il bambino a diventare adulto, presenta continue regressioni e cadute in un mondo magico, rassicurante, con alternanti equilibrazioni e disequilibrazioni spesso faticose e poco pacificate. Quindi, vi è anche una domanda priva di contesto? Una domanda che non rimanda ad un sapere già dato? Interessante, a nostro avviso, l'analogia costruita da Garroni tra il mondo magico del bambino e quello dell'uomo primitivo di De Martino (Garroni 1986, p. 91), che mostra gli interessi antropologici del filosofo romano, gran estimatore dell'etnologo napoletano e conoscitore del suo capolavoro del 1948. Secondo Eliade, "l'uomo primitivo" di De Martino "non conosce come i moderni l'unità della sua propria persona, ed è per questo ch'egli si trova perpetuamente davanti alla drammatica minaccia di perdere il suo essere" (Eliade 1938, pp. 315-320). Il rischio è lo smarrimento? Forse. Non solo del mondo, ma anche della propria anima? La rappresentazione magica del reale è soltanto una fase della teoria evolutiva piagetiana, che condurrà il bambino ad una domanda sempre più decentrata e libera.

Abbiamo tentato di mostrare l'esistenza di un *file rouge* tra Kant, Garroni e Piaget nelle loro riflessioni sulla complessa relazione soggetto-oggetto, abbiamo attraversato alcuni punti-chiave della CdG, la teoria della creatività di Garroni e il costruttivismo di Piaget. E abbiamo tentato di indagare la domanda nella sua problematicità.

Concludiamo con una frase di Wittgenstein: "Ogni spiegazione è un'ipotesi." (Wittgenstein 1975, p. 20.). Già nel *Tractatus* si parla dell'"illusione che le leggi della natura siano le spiegazioni dei fenomeni naturali" (6.371).

E allora, è davvero possibile spiegare ogni cosa? E se sì, è davvero possibile spiegare ogni cosa in modo evolutivo?

Chiudiamo aprendo.

Bibliografia

- Aristotele, *Metafisica*; tr.it di G. Reale, *Metafisica. Saggio introduttivo, testo in greco e commentario*, Vita e pensiero, Milano 1993.
- Auge M., *Qui donc est l'autre?*, Odile Jacob, Paris 2017.
- Bateson G., *Mind and Nature. A Necessary Unity* (1979); tr.it. *Natura e mente*, Adelphi editore, Milano 1984.
- Bateson G., *Steps to an Ecology of Mind*, The University of Chicago Press, Chicago and London 1972.
- Bauman Z., *Liquid Modernity* (2000); tr.it *Modernità liquida*, Later-

- za, Bari-Roma 2011.
- Bergson H., *L'évolution creative* (1907); tr. it. *L'evoluzione creatrice*, La Scuola, Brescia 1979.
- Bringuier J.C., *Conversations libres avec Jean Piaget* (1977); transl. *Conversation with Jean Piaget*, University of Chicago Press, Chicago 1980.
- Camaioni L. (a cura di), *La teoria di Jean Piaget. Recenti sviluppi e applicazioni. Convegno in onore di Jean Piaget – Roma ottobre 1981*, Giunti Barbera, Firenze 1981.
- Ceruti M. (a cura di), *Evoluzione e conoscenza. L'epistemologia genetica di Jean Piaget e le prospettive del costruttivismo*, Pierluigi Lubrina Editore, Bergamo 1992.
- Claparède È., *Éducation fonctionnelle*, Delachaux et Niestlé, Paris 1931.
- Claparède È., *La psychologie de l'intelligence*, in "Scientia", 22 (1917), pp.253-268.
- Darwin C., *On the Origin of Species by Mean of Natural Selection, or the Preservation of Favoured Race in the Struggle for Life* (1859); tr.it *L'origine delle specie*, Bollati Boringhieri, Torino 2011.
- De Mauro T., *Minisemantica dei linguaggi non verbali e delle lingue*, Editori Laterza, Roma-Bari1982.
- De Martino E., *Il mondo magico*, Einaudi, Torino 1948.
- Dewey J., *Art as Experience* (1934); tr. it. *L'arte come esperienza*, La Nuova Italia, Firenze 1951.
- Dolto F., *Lorsque l'enfant parait*, Édition du Seuil, Paris 1977.
- Eliade M., *Scienza, idealismo e fenomeni paranormali*, in "Critique", 23 (1938), pp.315-320.
- Flavell J. M., *The Developmental Psychology of Jean Piaget*, Van Nostrand, Toronto-London 1967.
- Frazer J.G., *The Golden Bough: A Study in Magic and Religion*, Macmillan & Co, London 1890.
- Froebel F., *L'educazione dell'uomo*, La Nuova Italia, Firenze 1960.
- Garroni E., *Immagine e linguaggio. Documenti di lavoro e pre-pubblicazioni*, Centro Internazionale di Semiotica e di Linguistica, Università di Urbino, n. 28 novembre (1973), serie F, Urbino, pp.1-27.
- Garroni E., *Estetica ed epistemologia. Riflessioni sulla "Critica del Giudizio"*, Bulzoni editore, Roma 1976.
- Garroni E., *Ricognizione della semiotica*, Officine Edizioni, Roma 1977.
- Garroni E., *Senso e paradosso*, Laterza & Figli, Bari 1986.
- Garroni E., *Estetica. Uno sguardo-atravverso*, Garzanti editori, Milano 1992.

- Garroni E., *Immagine linguaggio figura. Osservazioni e ipotesi*, Laterza, Roma-Bari 2005a.
- Garroni E., Fasoli D., *Il mestiere di capire. Saggio-conversazione*, Edizioni Associate, Roma 2005b.
- Garroni E., *La mente, il corpo e le cose*, in P. Carignano, F. Romano (a cura di), *Prendere corpo. Il dialogo tra corpo e mente in psicoanalisi: teoria e clinica*, Franco Angeli, Roma 2006, pp. 27-36.
- Garroni E., *Creatività*, Quodlibet, Macerata 2010.
- Janet P., *L'Automatisme Psychologique* (1889); tr. it. *L'automatismo psicologico*, Raffaello Cortina, Milano 2013.
- Kant I., *Kritic der Urteilkraft*, (1790a); tr.it. *Critica del Giudizio*, a cura di Gargiulo A., Laterza, Bari 1982.
- Kant I., *Kritic der Urteilkraft*, (1790b); tr. it. *Critica della facoltà di giudicare*, a cura di Garroni E. e Hohenegger H., Piccola Biblioteca Einaudi, Torino 1999.
- Liverto Sempio O., *Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2001.
- Lorenz L., *Er redete mit dem Vieh, den Voegeln und den Fischen* (1969); tr.it. *L'anello di Re Salomone*, Adelphi, Milano 1967.
- Makarenko A.S., *Poema Pedagogico*, Editori Riuniti, Roma 1960.
- Montessori M., *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 1950.
- Montessori M., *La mente del bambino. Mente assorbente*, Garzanti, Milano 1952.
- Moravia S., *Il ragazzo selvaggio dell'Aveyron*, Laterza, Bari 1972.
- Morin E., Piattelli-Palmarini M., *Le primate et l'homme*, Editions du Seuil, Paris 1974.
- Neill A.S., *Summerhill*, A Pelican Book, New Orleans 1970.
- Petter G., *Lo sviluppo mentale nelle ricerche di Piaget*, Editrice Universitaria, Firenze 1960.
- Piaget J., *La psychoanalyse et rapports avec la psychologie de l'enfant*, in "Bull. de la Societé A. Binet", n. 131-132-133 (1920), pp.18-34, 41-58.
- Piaget J., *Le langage et la pensée chez l'enfant* (1923); tr.it. *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo*, Editrice Universitaria, Firenze 1955.
- Piaget J., *L'adaptation de la Limnae stagnalis aux limieux lacustres de la Suisse romande*, in "Revue Suisse de Zoologie", vol. XXXVI (1929a), pp.263-531.
- Piaget J., *Les races lacustres de la Limnae stagnalis, Recherches sur les rapports de l'adaptation héréditaires avec le milieu*, in "Bulletin biologique de France et de Belgique", vol. LXIII (1929b), pp.429-55.
- Piaget J., *Le jugement moral chez l'enfant* (1932); tr.it. *Il giudizio*

- morale nel bambino*, a cura di Petter G., Giunti, Prato 2013.
- Piaget J., *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Neuchatel-Paris 1936.
- Piaget J., *La construction du réel chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Neuchatel-Paris 1937.
- Piaget J., *La formation du symbol chez l'enfant* (1945); tr.it. *La formazione del simbolo nel bambino. Imitazione, gioco e sogno. Immagine e rappresentazione*, La Nuova Italia, Firenze Scandicci 1972.
- Piaget J., *Le developpement du notion du temps chez l'enfant*, Presses Universitaire de la France, Paris 1946.
- Piaget J., *La psychologie de l'intelligence* (1947); tr.it. *La psicologia dell'intelligenza*, Giunti Editore, Firenze 2011.
- Piaget J., *Six étude de Psychologie* (1964); tr.it. *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, Biblioteca Einaudi, Torino 2000.
- Piaget J., *Le structuralisme* (1968); tr.it. *Lo strutturalismo*, Il Saggiatore, Milano 1968.
- Piaget J., *Études d'épistemologie génétique XXIII. Épistémologie et psychologie de la fonction* (1968); transl. *Epistemology and Psychology of Functions*, Reidel Publishing Company, Dorcrecht Holland 1968.
- Piaget J., *Dal Bambino all'adolescente. La costruzione del pensiero*, Passi scelti a cura di O. Andreani Dentici e G. Gorla, La Nuova Italia, Firenze 1969.
- Piaget J., *Psychologie* (1970); tr. it. *La psicologia*, Laterza, Roma-Bari 1996.
- Piaget J., *L'épistémologie génétique* (1970); tr.it. *L'epistemologia genetica*, Editori Laterza, Roma-Bari 1993.
- Piaget J., *La prise de conscience*, Presses Universitaires de France, Paris 1974.
- Piaget J., *Sagesse et illusions de la philosophie* (1965); tr. it. *Saggezza e illusioni della filosofia. Caratteri e limiti del conoscere filosofico*, Einaudi, Torino 1969.
- Piaget J., *Recherche sur l'abstraction réfléchissante. 1 L'abstraction des relations logico-arithmétiques*, XXXIV, Presses Universitaires de France, Paris 1977.
- Piaget J., *Recherche sur l'abstraction réfléchissante. 2 L'abstraction de l'ordre et des relations spatiales*, XXXV Presses Universitaires de France, Paris 1977.
- Platone, *Teeteto*; tr.it. in *Opere complete*, a cura di G. Giannantoni, Laterza, Roma-Bari vol. 2, 1983.
- Scaravelli L., *Scritti kantiani*, La Nuova Italia, Scandicci (Fi) 1968.
- Tagliagambe S., Malinconico A., *Pauli e Jung. Un confronto su materia e psiche*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2011.

- Vygotskij L., *Il processo cognitivo*, Bollati Boringhieri, Torino 1980.
- Velotti S., *È ancora possibile un'esperienza estetica?*, in "Esperienza estetica a partire da John Dewey", *Aesthetica Preprint Supplementa*, Centro Internazionale Studi di Estetica, Palermo 2005.
- Velotti S., *Il senso dell'esperienza: Emilio Garroni e l'estetica come filosofia non speciale*, in "Syzetesis", VII (2020), pp.267-287.
- Velotti S., 'Introduzione', in Garroni E., *Estetica. Uno sguardo-at-traverso*, Castelveccchi, Roma 2020, pp. 5-24.
- Virno P., 'Prefazione', in Garroni E., *Creatività*, Quodlibet, Macerata 2010, pp. 9-37.
- Wittgenstein L., *Tractatus logico-philosophicus* (1961); tr.it, Einaudi, Torino 1964.
- Wittgenstein L., *Philosophische Untersuchungen* (1953); tr. it. *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino 2014.
- Wittgenstein L., *Bemerkungen über Frazers "The Golden Bough"* (1967); tr.it. *Note sul "Ramo d'oro" di Frazer*, Adelphi, Milano 1975.